

TRABAJO DOCENTE EN EQUIPO EN EVALUACIÓN FORMATIVA. REDES DE TRABAJO Y TRABAJO EN RED EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Marta Capllonch Bujosa y Francesc Buscà Donet

Universidad de Barcelona

Montse Martín Horcajo

Universidad de Vic

Lurdes Martínez Mínguez

Universidad Autònoma de Barcelona

Oleguer Camerino Foguet

Universidad de Lleida

Resumen:

Una de las principales características de la docencia universitaria actual es la necesidad de vincularla a la innovación y a la investigación, y a la vez, que ésta sea el resultado de un trabajo colaborativo entre docentes preocupados tanto por una docencia de calidad, como por una implicación cada vez más exhaustiva del alumnado en su propio proceso educativo. Desde las diferentes Universidades los programas de Mejora e Innovación Docente representan el marco de referencia que hace posible la mejora continua de la docencia, dando impulso y apoyo a la innovación docente, y estimulando las actividades de intercambio y experiencias docentes. En este artículo presentamos la experiencia de trabajo docente en equipo vinculada a los estudios de Magisterio de Educación física y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de diferentes universidades catalanas, en torno a la innovación en la evaluación como un proceso formativo y participativo.

Descriptorios o palabras clave: Trabajo docente en equipo, Innovación en Docencia Universitaria, Evaluación Formativa y Participativa, Investigación-Acción, Formación Permanente, Desarrollo profesional, Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Abstract: One of the main characteristics of current university teaching methodology is the necessity to link it with innovation and research. In addition it is necessary for the teaching methodology to be a result of collaborative work between lecturers, who are as pre-occupied with the quality of the teaching as well as increasing the inclusion of students in their own process of learning. Looking at various universities within the programmes of “Improving and Innovative Teaching” represent the framework for reference that makes it possible for the continuing improvement of teaching, to push and support the teaching innovation and to stimulate the activities of exchanging teaching experiences. In this article we present the teaching experiences with regard to innovation in the evaluation, as an educative and participatory process of a team working within the degree of Physical Education Primary school teachers and Sport Sciences from different Catalan universities,.

Key words and sentences: Teaching in a team, Innovation in University teaching methodologies, Educative and participatory evaluation, Collaborative Action research, Lifelong learning, Professional development, the new technologies of the information communication technologies (ICT).

Introducción

La experiencia del trabajo docente en equipo que presentamos se adscribe dentro de la Red Nacional Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Como su nombre indica, su principal objetivo es el desarrollo de sistemas y metodologías de evaluación de acuerdo con el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, así como la organización de actividades de enseñanza-aprendizaje coherentes con el denominado crédito europeo. Dado que una de sus principales ventajas es implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, el desarrollo de procesos de evaluación continua, formativa y compartida se erige como uno de sus aspectos clave. En trabajos anteriores (E. M. López Pastor, López Pastor, Rueda, Pérez Brunicardi, & Archilla, 2001), (V. M. López Pastor, 1999; V. M. López Pastor, 2005; V. M. López Pastor, 2006a; V. M. López Pastor, 2006b; V. M. López Pastor, Julián, & Martínez, 2007) se ha comprobado que hay un buen número de propuestas, experiencias y posibilidades de abordar la evaluación universitaria de una manera más formativa y enriquecedora. En la mayoría de casos estos sistemas de evaluación se relacionan con dinámicas de trabajo colaborativo, de desarrollo profesional y con el establecimiento de redes coordinadas de trabajo. En este sentido tanto la puesta en marcha del grupo de innovación, como la constante vinculación de éste con los diferentes grupos que conforman la Red Nacional Interuniversitaria ha representado y representan un verdadero espacio de investigación, formación permanente y desarrollo profesional de sus componentes.

La elección por la evaluación formativa y compartida viene motivada por las numerosas ventajas que ésta representa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior tal como han argumentado numerosos autores (Álvarez Méndez, 2000, 2001; Batalloso, 1995; Biggs, 2003; Bretones, 2002; Brown & Glasner, 2003; Falchikov, 2005; V. M. López Pastor, 2004). Centrar la atención en la evaluación supone una ayuda considerable en el proceso de aprendizaje del alumnado, y en concreto, en el ámbito universitario, incide directamente en su responsabilidad y autonomía; ayuda al mantenimiento de su interés hacia el aprendizaje, lo que le permite corregir lagunas y problemas emergentes; constituye una experiencia valiosa de autoaprendizaje; proporciona una gran variedad de estrategias para el aprendizaje permanente (*Lifelong Learning*); ayuda al profesorado a fomentar la participación del alumnado, y sirve como retroalimentación de las actividades docentes (Capllonch, Julián, Zaragoza, Fraile, & Castejón, 2007).

Finalidad y objetivos del trabajo docente en equipo

La iniciativa del trabajo docente en equipo se constituye a raíz de la convocatoria de ayudas a proyectos de Innovación Docente en el curso 2006-2007. Este hecho supone el reconocimiento e institucionalización de una práctica ya existente, merced a la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Participativa en Docencia Universitaria de la que ya se formaba parte previamente, y que en la actualidad cuenta con la participación de cerca de 60 profesores y profesoras de más de 20 universidades del estado (V. M. López Pastor, Julián, & Martínez, 2007). En este sentido, los esfuerzos del grupo de innovación se unen a los de los miembros de la Red, en la búsqueda de una coherencia entre la práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en que basamos nuestra teoría y práctica educativa.

El equipo docente, formado por profesorado de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Vic y Lleida, pretende impulsar sistemas y metodologías de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Se centra en la mejora de procesos de aprendizaje del estudiante, así como en la corrección y ajuste de las asignaturas implicadas mediante estrategias que fomenten la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, el trabajo autónomo y colaborativo.

En concreto, los objetivos en torno a los cuales se han diseñado los sistemas de evaluación formativa llevados a la práctica han sido los siguientes:

1. Diseñar, implementar y valorar sistemas de evaluación formativa en el marco del EEES
2. Analizar y comprobar las posibilidades pedagógicas, ventajas e inconvenientes de una evaluación compartida.
3. Crear y poner en práctica nuevos instrumentos de evaluación adaptados a la metodología definida y a los planteamientos que la sustentan, mejorando la implicación del alumnado en su aprendizaje (V. M. López Pastor, Julián, & Martínez, 2007).

Estos objetivos, persiguen la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de competencias transversales para el ejercicio profesional y el aprendizaje permanente en asignaturas con una mayor incidencia en la Educación Física.

Metodología de trabajo e innovaciones desarrolladas

La metodología básica que comparte el equipo docente con la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Participativa en la docencia universitaria, está basada en sucesivos ciclos de Investigación-Acción, sobre prácticas concretas de evaluación formativa y compartida en, al menos una de las asignaturas del profesorado participante en el equipo docente. Dichos ciclos han significado una oportunidad para que el profesorado indague sobre sus acciones docentes y profesionales, o revise sus práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas (Latorre, 2003). En este sentido también debe destacarse que:

La investigación-acción es un importante procedimiento para la formación y el desarrollo profesional del profesorado, gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social o educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la que su enseñanza se desenvuelve. Para esto, debe unir teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional” (Imbernón, 1998: 137).

El equipo docente se fundamenta en torno a las reuniones de trabajo en las que se analizan los procesos y resultados de los diferentes diseños de intervención programados, tomando las decisiones oportunas para la mejora de los mismos en función de los datos obtenidos. En concreto, el proceso compartido con la Red Interuniversitaria se fija en los siguientes aspectos:

- Planificar el sistema e instrumentos de evaluación utilizados en cada una de las asignaturas seleccionadas.
- Llevar a cabo el sistema planificado, y recogida sistemática de datos sobre el proceso de desarrollo y sus resultados.
- Análisis individual y en equipo de cada uno de los procesos y los resultados obtenidos
- Toma de decisiones de modificación y mejoras de cara al siguiente ciclo de I-A a poner en marcha
- Recogida complementaria de información y evaluación de la experiencia desarrollada con los principales implicados.
- Elaboración de los correspondientes informes parciales y generales.

El equipo docente se articula en función del tipo de asignaturas que se imparten:

1. Asignaturas implicadas en el mismo estudio y con el mismo grupo de estudiantes. Tienen por objetivo generar entre el alumnado una cultura determinada en la evaluación que abra camino a nuevas iniciativas.
2. Asignaturas iguales en diferentes especialidades e incluso universidades. Pretende detectar las posibilidades de transferencia de sistemas e instrumentos de evaluación en diferentes contextos.
3. Asignaturas afines en diferentes enseñanzas. Orientadas a introducir la diversidad de situaciones sobre las que centrar la reflexión.

O bien en función de un sistema específico, estrategia o instrumentos de evaluación específico. A continuación destacamos las principales conclusiones extraídas en relación a: la evaluación de los estudiantes mediante los portafolios, la autoevaluación como proceso emancipatorio, los procesos tutoriales, o el uso de plataformas virtuales para el aprendizaje compartido.

Evaluación de los estudiantes mediante portafolios

El portafolio del estudiante se concibe aquí como una acumulación ordenada por secciones, debidamente identificadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades realizadas por el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se encuentra inmerso (Capllonch & Buscà, 2007).

En nuestro caso, esta perspectiva de los portafolios nos permitió disponer de una estrategia de evaluación muy útil para valorar los aprendizajes adquiridos por cada uno de los estudiantes, y, por extensión, estimular su capacidad de reflexión y narrativa personal, con respecto a su formación como maestros especialistas en educación física. Por otra parte, los portafolios también fueron concebidos como un canal de expresión destinado tanto a valorar la pertinencia de los contenidos abordados durante la asignatura de “Fundamentos de la educación física y su didáctica”, como para proponer futuros cambios en la asignatura y valorar la utilidad de los aprendizajes adquiridos.

Las modificaciones y mejoras que hemos ido introduciendo a lo largo de los cinco años de experiencia que acumulamos se han centrado en transmitir la idea que los portafolios pueden ser una estrategia muy valiosa para reflexionar sobre la función docente y, por extensión, para fomentar la indagación y mejora de su propia práctica.

Autoevaluación como proceso emancipatorio

La autoevaluación como proceso emancipatorio no se refiere a que el profesorado le concede el poder al alumnado para calificarse sin más. Según Boud (Boud, 1995: 12), la autoevaluación se basa en dos funciones que van íntimamente ligadas, la primera que el alumnado intervenga en la creación y la redacción de los criterios a partir de los cuales el trabajo que refleja su aprendizaje será juzgado. La segunda función se refiere a la autocalificación, es decir, que el alumnado intervenga activamente en juzgar hasta que punto el trabajo realizado a lo largo de la asignatura ha logrado cumplir con los criterios propuestos y consensuados entre el grupo clase y la profesora o el profesor.

La puesta en práctica de la autoevaluación en la asignatura de “La enseñanza de la educación física y el deporte” durante el curso 2006-07 nos demostró, por un lado, que es una propuesta muy interesante para que el alumnado se implique en su propio aprendizaje y se responsabilice de sus acciones y sus intervenciones en el aula, la participación en clase aumentó considerablemente respecto al año anterior. Por otro lado, abrió un sinfín de dudas que nos hicieron reflexionar seriamente sobre nuestro rol como guías del aprendizaje, pero sobretudo la experiencia hizo tambalear nuestras más profundas convicciones (Martín, Buscà, & Capllonch, 2007) en torno a la capacidad de aprender del alumnado de forma autónoma y a su honestidad y a su sentido de justicia a la hora de calificarse. En definitiva lo que aprendimos es que implementar la autoevaluación en las clases no significa simplemente aplicar uno o varios instrumento de evaluación formativa, sino que para obtener los resultados positivos que la literatura educativa demuestra en relación a la autoevaluación es necesario que el profesorado que la implementa crea realmente en la capacidad emancipatoria de ésta y busque la responsabilidad del alumnado hasta sus últimas consecuencias.

Seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Con objeto de constatar de la mejor manera el proceso de aprendizaje del alumnado, se decidió hacer un amplio seguimiento de las actividades o evidencias de formación y resultados de aprendizaje tanto por parte de la profesora como del propio alumnado en la asignatura de Desarrollo psicomotor.

Este planteamiento ha supuesto mucha constancia y dedicación tanto para diseñar las actividades, como para evaluarlas, aspecto que debe irse ajustando. Aunque algunas veces se ha comentado que se dedicaba demasiado tiempo a la autoevaluación, a la vez se ha manifestado que esta práctica aumenta la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de las competencias del alumnado y profesorado adquiridas. Los estudiantes agradecen la cercanía, accesibilidad y preocupación por su evolución que esta constancia provoca. También afirman que cada una de las actividades y trabajos realizados han sido un recurso fundamental para acabar de consolidar e interiorizar los contenidos trabajados, a la vez que tener una idea clara del aprendizaje alcanzado. Elemento necesario a partir del cual se puede tener la oportunidad de mejorar.

Por otro lado, el gran número de evidencias recogidas de cada uno de los estudiantes consigue alcanzar una mayor profundidad del nivel de conocimientos que el docente consigue del alumnado y sus procesos individuales de aprendizaje, aligerando el peso y la responsabilidad de equivocarse en la calificación.

En relación con los resultados académicos, la mayoría de alumnos que siguen este proceso superan la asignatura, pero apuntamos el hecho de que tener muchas evidencias evaluadas, hace que la gran mayoría de estudiantes tengan una buena nota, pero que muy pocos o incluso ninguno, sea brillante.

El uso de plataformas virtuales

La evaluación formativa mediante la tecnología que permite la comunicación en tiempo real entre varias personas en diferentes lugares y tiempos ofrece muchas posibilidades, que dependen de las personas, de cómo se organicen y sus implicaciones en el trabajo en grupo (Lara Ros, 2001).

Existen dos posibilidades de innovación de una evaluación formativa mediante internet: La primera, más orientada al proceso de enseñanza, hace referencia al incremento de la comunicación sincrónica y asincrónica que puede incentivar procesos de enseñanza-aprendizaje con un componente de *feedback* inmediato en las actividades encomendadas al alumno, las expectativas del alumno aumentan al comprobar este que puede disponer de correcciones inmediatas de su trabajo. Este factor desencadenante de motivación sólo puede ocurrir cuando se pueda garantizar y hacer operativo la administración y corrección por parte del profesor de dichas tareas. Según Lara (2001): “el empleo de los ordenadores para gestionar la evaluación no influye en la mayor eficacia para el rendimiento de los alumnos pero sí contribuye a hacer operativa la ardua administración y corrección de las evaluaciones formativas, así como de la administración del feedback” (Lara Ros, 2001: 109)

La segunda tendencia se basa en la posibilidad que ofrece Internet de incentivar estrategias metodológicas ofrecidas como complemento y refuerzo a las actividades presenciales del aula. Esta perspectiva institucional pretende construir nuevas formas de abordar las materias que permita un incremento en la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje. Las denominadas *e-actividades* no pretenden que la red posibilite la simple bajada de información sino que se perciban como interesante unas actividades que tienen que reunir estas condiciones: pertinentes según los contenidos y la información suministrada, con tiempo suficiente para su resolución, tipologías diversificadas, con los criterios de evaluación claros, con un esfuerzo dirigido al nivel de trabajo invertido y adecuadas al nivel formativo de los estudiantes (Cabero & Romás, 2006: 28).

El trabajo docente en equipo como estrategia de formación permanente y desarrollo profesional

Una de las principales aportaciones que ha representado el Grupo de Innovación ha sido la de configurarse como una estrategia de formación permanente y desarrollo profesional de sus miembros (Buscà, Martínez Mínguez, Martín, Camerino, Peire, Julián, Capllonch, Padrós, & Estrada, 2007; Julián, Capllonch, Martínez Mínguez, Padrós, Buscà, & Peire, 2007). Por desarrollo profesional docente entendemos aquella capacidad que éste adquiere de pensar por sí mismo, de estudiar sus propias prácticas críticamente, desarrollando la comprensión que tiene de las mismas y de ampliar la capacidad de formular cuestiones. Pero este desarrollo no es única y exclusivamente un aprendizaje individual, sino que como miembro de un grupo profesional de una comunidad, necesita de otros colegas del mismo área o no, de ese contexto específico (Gil, 2002). Asimismo, Fraile (2003), añade

que la mejora no debe ir únicamente a una actuación docente más eficaz, sino también a potenciar el intercambio de conocimientos a partir de actividades colaborativas donde se compartan experiencias dentro de un proceso de aprender juntos y de forma continuada, y que tenga repercusión en la actividad laboral.

En concreto, la experiencia de trabajo del trabajo docente en equipo, recogida a través de un cuestionario de satisfacción, ha supuesto los siguientes aspectos:

En primer lugar que el equipo docente **ha supuesto un buen motivo para revisar nuestras convicciones personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido en la universidad.** La tipificación de estas convicciones puede resultar complicada por la diversidad de puntos de partida de los diferentes miembros, sin embargo, a nuestro juicio las más significativas son las siguientes:

- a) *Reconocimiento de los puntos fuertes y débiles*, y revisión de los propios discursos educativos.
- b) *Compromiso con la calidad de una docencia centrada en el papel activo que tiene el alumnado* en el proceso formativo y de evaluación.
- c) *Crecimiento personal y profesional* (teórico y práctico).
- d) *Sistematización y justificación de las acciones docentes* que ya veníamos haciendo de forma intuitiva e individual.
- e) *Compartir conocimiento*, materiales y lecturas de alto interés para la formación docente.
- f) *Valorar y aplicar el trabajo de colaboración entre iguales.*
- g) *Integración de las TIC* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, las tareas llevadas a cabo por el equipo docente, no tan solo permitieron movilizar estas convicciones, sino que también posibilitaron **redefinir conceptos y compartir la aplicación de diversas estrategias de evaluación:**

- a) *La utilización de criterios comunes en torno a la conceptualización de la evaluación formativa* y sus principios: adecuación, relevancia, credibilidad, integración, continuidad, viabilidad, eticidad, emancipación.
- b) *El análisis y la valoración compartida de las actividades de evaluación* llevadas a cabo de manera individual, la *incorporación de la evaluación formativa* al proceso de enseñanza-aprendizaje y algunos de los procedimientos que ésta conlleva: autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida, evaluación del docente, calificación dialogada, etc.
- c) *La diversificación de procedimientos de evaluación* utilizando varias fuentes de información durante el proceso de aprendizaje.
- d) *La unificación de criterios de evaluación en las asignaturas que abordan contenidos similares*, fomentando el trabajo colaborativo dentro de las titulaciones.

- e) *El fomento de la participación del alumnado* en las diversas fases del proceso de evaluación de las asignaturas: concreción de criterios de evaluación, aplicación de instrumentos, negociación de la calificación, etc.
- f) *La obtención de evidencias y datos relevantes a lo largo del proceso* para hacer de la evaluación un proceso sistemático y riguroso susceptible de compartirse con otros docentes, y alumnado.
- g) La necesidad de adaptarse a los *cambios que requiere el EEES* y ajustar la dedicación del alumnado de la asignatura a los créditos ECTS que tiene asignados.
- h) *Desarrolla de una guía docente* de la asignatura en la que se haga referencias, entre otros aspectos, a: instrumentos de seguimiento del proceso de aprendizaje, estrategias para sistematizar el proceso evaluador, y referencia en el modelo metodológico seguido.
- i) La búsqueda de *espacios comunes de docencia* para abordar de forma compartida problemas que surgen en las asignaturas implicadas.
- j) Diseño y aplicación de nuevos *instrumentos de evaluación formativa*.: tutorías ECTS, portafolios, diarios, informes de prácticas, fichas de seguimiento del trabajo del alumnado, entrevistas...

Finalmente, queremos destacar **la importancia del trabajo colaborativo**.

Distinguimos tres niveles de colaboración: a nivel local o de equipo docente mediante las reuniones de trabajo de los diferentes miembros del equipo; a nivel nacional mediante reuniones anuales de todos los miembros o coordinadores de subgrupos o equipos docentes y finalmente a nivel transversal, a través de temáticas de interés compartidas entre equipos docentes o subgrupos locales diferentes. Gracias a estos niveles podemos decir, en nuestro caso, que el trabajo en colaboración ha permitido:

- a) *Establecer relaciones con otros profesionales de la docencia universitaria*, superar el aislamiento, compartir y contrastar experiencias, intercambiar información, resolver dudas y superar dificultades.
- b) *Estimular nuestra práctica diaria*.
- c) *Participar en proyectos compartidos de innovación docente y en la elaboración de documentos* para difundir nuestra experiencia (comunicaciones, capítulos de libro...)
- d) *Configurar equipos docentes* tanto disciplinares como interdisciplinares comprometidos con objetivos similares y de gran afinidad.
- e) *Orientar la formación del profesorado novel*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En definitiva, la experiencia de trabajo docente en equipo representa un proceso de formación continua altamente estimulante para todos los profesores y profesoras que han

compartido este espacio de reflexión y trabajo, manteniendo una actitud hacia el autoaprendizaje y la formación compartida. A la luz de la información obtenida a través de los cuestionarios de satisfacción realizados al finalizar el primer ciclo consideramos que el trabajo docente en equipo que ha proporcionado la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Participativa en docencia universitaria, ha significado una verdadera posibilidad de formación y desarrollo profesional ya que cuenta con las principales características que se requiere para ello (Imbernón, 1998). Este hecho presupone que:

1. *El profesorado interviene como investigador de su práctica profesional*, de manera sistemática y con sentido crítico. Las reuniones de trabajo articuladas en el subgrupo, donde se revisan las dificultades en la acción y sobre la acción, a partir de las propias necesidades individuales, desarrollan y modifican el conocimiento profesional, creando teorías, y comprobando su validez y aplicación práctica.
2. *El profesorado investigador se configura como un profesional reflexivo y crítico*. Ramos y del Villar (2005) consideran la reflexión como un componente del conocimiento profesional que sirve para superar la dicotomía mostrada por el docente con respecto a la teoría aprendida y asimilada por él mismo y las particularidades manifestadas en la situación práctica. Para ello es necesario un análisis de la situación más una propuesta de acción basada en ese análisis y que debe convertirse en un hábito antes, durante y después de la práctica diaria. En este sentido, el plan de acción que cada profesorado lleva a la práctica como compromiso con la red, sirve para mejorar los problemas que acontecen en su práctica diaria, a la vez que para huir de una práctica reproductora y acrítica.
3. *El centro educativo como núcleo del desarrollo profesional*. La formación en el centro no significa únicamente una situación física, sino la posibilidad de realizar una formación desde dentro (Imbernón, 1998: 100), de forma consensuada y contextualizada. En este sentido, el trabajo con el subgrupo de la Red representa repensar las propias necesidades y la puesta en marcha de innovaciones de carácter colaborativo, a partir de las situaciones problemáticas vividas.
4. *Una formación autónoma y colaborativa con otros docentes con experiencias y problemas similares*. Los subgrupos de trabajo de la red, que forman parte de un centro o varios centros con contextos similares, trabajando en planes de acción consensuados, suponen una cultura profesional basada en la colaboración, necesaria para un cambio en la cultura docente. Trabajar de forma coordinada, según González Álvarez y Asensio (2006), fomenta los procesos de reflexión sobre la actuación docente y permite el intercambio entre profesionales que se enfrentan a una misma labor. Además, consigue incrementar la motivación generando fuertes sentimientos dentro del equipo de trabajo, que se completa y se enriquece con las aportaciones de los compañeros. Se posibilita una interacción con el resto del

profesorado implicado, en donde las decisiones se comparten y las responsabilidades se distribuyen. Por otro lado, la opción de asumir diferentes niveles de compromiso beneficia a la adaptación de las diferentes realidades individuales de sus miembros.

Sin embargo, también se han detectado algunas dificultades. Entre ellas destacamos el gran volumen de trabajo que conlleva los sistemas que se desarrollan, el nivel alto de compromiso mantenido durante todo el curso con el subgrupo, el gran volumen de información con el que se trabaja, o los constantes requerimientos de trabajo exigidos (comunicaciones, informes, instrumentos, reuniones...).

Como propuestas de futuro que pueden extrapolarse a la Red Nacional, se concreta:

a) En relación a los contenidos

- profundizar en la autoevaluación del profesorado,
- profundizar en la tutorización del alumnado como parte integrante de la evaluación,
- progresar en el trabajo y evaluación de competencias.

b) en relación a la organización

- generar nuevos subgrupos por intereses,
- disminuir el número de reuniones plenarias con el subgrupo, pero incrementar los encuentros con el grupo de pares según temas de interés,
- centralizar toda la información de manera telemática, a través de una plataforma que permita el intercambio, la información y la comunicación.

Desde el momento que como docentes planteamos la introducción de una nueva práctica en nuestra enseñanza, ya sea nivel metodológico o de contenidos y evaluamos sus resultados, en cierta manera, podemos decir que hemos entrado a formar parte de la investigación educativa (Benito, 2005). El trabajo docente en equipo, o la creación de redes de trabajo, a través de la reflexión, el intercambio de experiencias, la puesta en marcha de un plan de acción y su posterior análisis de resultados, contribuye al conocimiento profesional de los docentes en tres campos en concreto: el personal, el teórico y el práctico, que se convierte en una forma muy enriquecedora de desarrollo profesional.

En definitiva, como bien señalan Sarramona (2002) o Hernández Álvarez (2004), la innovación en nuestra práctica, tiene que ir orientada a articular cambios coherentes y valiosos para una educación del futuro, pero para ello son necesarios tiempo y espacios específicos, tanto en la formación como en el ejercicio de la profesión, que faciliten los procesos de deliberación en las que estén programadas actividades de reflexión colectivas que puedan ser traducidas en propuestas concretas de acción que pueden adoptar la forma de proyectos de innovación.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000): *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001): *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BATALLOSO, J. M. (1995): "¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente", en *Aula*, 35, pp. 73-77.

BENITO, A. (2005): "Investigar en docencia". In A. Benito & A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Narcea.

BIGGS, J. B. (2003): *Teaching for quality learning at university: wat the student does* (2nd ed.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BOUD, D. (1995): *Enhancing learning through self assessment*. Londen: RoutledgeFalmer.

BRETONES, A. (2002): "La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes", en *Kikiriki*, 65, pp.6-15.

BROWN, S.; GLASNER, A. (2003): *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.

BUSCÀ, F., MARTÍNEZ MÍNGUEZ, L., MARTÍN, M., CAMERINO, O., PEIRE, T., JULIÁN, J. A., CAPLLONCH, M., PADRÓS, M.; ESTRADA, J. (2007): *La red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria como formación permanente y desarrollo profesional del docente universitario*. Paper presented at the II Jornadas de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria, La Laguna.

CABERO, J.; ROMÁS, O. (2006): *e-Actividades*. Sevilla: MAD.

CAPLLONCH, M.; BUSCÀ, F. (2007). Diseño, implementación y evaluación de los portafolios en enseñanzas presenciales y no presenciales. In N. González FERNÁNDEZ (Ed.), *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante* (pp. 163-183). Santander, Universidad de Cantabria.

CAPLLONCH, M., JULIÁN, J. A., ZARAGOZA, J., FRAILE, A., CASTEJÓN, F. J. (2007): *La red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. Revisión de su evolución y resultados encontrados*. Paper presented at the V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante.

FALCHIKOV, N. (2005): *Improving assessment through student involvent*. London, Routledge.

FRAILE, A. (2003): "Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física" In A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 291-314). Madrid, Biblioteca nueva.

GIL, P. (2002): "La construcción del saber profesional". In F. Sánchez Bañuelos (Ed.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 301-326). Madrid, Prentice Hall.

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A.; ASENSIO, A. (2006). "La actuación coordinada del profesorado universitario". In B. Learreta (Ed.), *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Universidad Europea de Madrid.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2004): "Teoría curricular y Didáctica de la Educación Física", In A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. (pp. 29-61). Madrid, Biblioteca nueva.

IMBERNÓN, F. (1998): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (3a ed.). Barcelona, Graó.

JULIÁN, J. A., CAPLLONCH, M., MARTÍNEZ MÍNGUEZ, L., PADRÓS, M., BUSCÀ, F., PEIRE, T. (2007): *La red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria como innovación y ámbito de formación permanente del profesorado. Revisión de la experiencia y resultados encontrados*. Paper presented at the I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", Barcelona.

LARA ROS, S. (2001): *La evaluación formativa en la universidad a través de Internet*. Navarra, EUNSA.

LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.

LÓPEZ PASTOR, E. M., LÓPEZ PASTOR, V. M., RUEDA, M., PÉREZ BRUNICARDI, D., ARCHILLA, M. T. (2001). "La evaluación compartida en educación física: resumen de un estudio en diferentes niveles educativos". In V. Mazón, D. Sarabia, F. J. Canales & F. Ruíz Juan (Eds.), *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar. Actas del IV Congreso Internacional*, pp. 135-141. Santander, Asociación de Docentes de Educación Física de Cantabria.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999): *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Tesis doctoral editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, Valladolid.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (2004): La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. In A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*, pp. 265-291. Madrid, Biblioteca Nueva.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (2005): Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del

profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia, en *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista digital*, 90.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (2006a): La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Convergencia Europea, In *Actas de las III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al EEES* (Vol. CD-Rom). Madrid, Universidad Europea de Madrid.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (Ed.). (2006b): *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

LÓPEZ PASTOR, V. M., JULIÁN, J. A., MARTÍNEZ, L. F. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. [Electronic Version]. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria* from http://www.redu.um.es/red_u/2.

MARTÍN, M., BUSCÀ, F., CAPLLONCH, M. (2007): *Evaluación formativa: ¿una alternativa a la evaluación tradicional, o una convicción educativa, personal y política?* Paper presented at the Congreso Internacional de Investigación-Acción, Valladolid.

RAMOS, L. A., DEL VILLAR, F. (2005): "Los procesos de reflexión del profesorado". In L. A. Ramos & F. Del Villar (Eds.), *La enseñanza de la educación física. Análisis de las primeras experiencias docentes*, pp. 61-86. Madrid, Síntesis.

SARRAMONA, J. (2002): *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.